

Conrady, Peter; Sommerfeld, Dagmar

## **Nicht forsch Forschen, sondern forschend Lernen. Kooperation von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften im Schulpraktikum**

*Journal für LehrerInnenbildung* 6 (2006) 2, S. 30-35



Quellenangabe/ Reference:

Conrady, Peter; Sommerfeld, Dagmar: Nicht forsch Forschen, sondern forschend Lernen. Kooperation von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften im Schulpraktikum - In: Journal für LehrerInnenbildung 6 (2006) 2, S. 30-35 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219218 - DOI: 10.25656/01:21921

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219218>

<https://doi.org/10.25656/01:21921>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



*journal für  
lehrerInnenbildung*

---

# Fachdidaktik und LehrerInnenbildung

2/2006  
6. Jahrgang

**StudienVerlag**

Innsbruck  
Wien  
Bozen

# Inhaltsverzeichnis

## Thema: Fachdidaktik und LehrerInnenbildung

*Barbara Koch-Priewe/Michael Schratz*

Editorial ..... 4

*Josef Thonhauser*

Fachdidaktik: Mehr als ein Stichwort. .... 8

*Alois Ecker*

Entwicklung der Fachdidaktiken.

Qualitätsverbesserung der Lehramtsausbildung an der Universität Wien ..... 19

*Peter Labudde*

Liebe Töchter Einsteins! Liebe Söhne Piagets!

Ein fiktiver Briefwechsel zum Spannungsfeld zwischen Fachdidaktik,

Natur- und Erziehungswissenschaften. .... 24

*Peter Conrady/Dagmar Sommerfeld*

Nicht forsch Forschen, sondern forschend Lernen ..... 30

*Tade Tramm/Rainer Schulz*

Die Arbeit von Sozietäten als Impuls für ein integriertes Lehrerbildungscurriculum.

Das Beispiel der beruflichen Lehrämter in Hamburg ..... 36

*Bo Lundahl*

Die Einbindung von Fachtheorien, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften

in die Lehrerbildung: das Malmö-Modell ..... 44

*Marlies Krainz-Dürr*

Interdisziplinäre Fortbildung im Spannungsfeld von Fach, Fachdidaktik

und Pädagogik – Ein Lehrgang als Beispiel ..... 51

## Methodenatelier

*Christoph Selzer*

Adressaten- und Berufsbezug in der Lehrerbildung.

Konzeptionelles und Beispiele aus der Mathematik ..... 57

## Extra

*Gert Lohmann*

Didaktische Rekonstruktion in der Hochschuldidaktik ..... 65

Rezensionen ..... 74

Pinnwand ..... 76

Peter Conrady und Dagmar Sommerfeld

# Nicht forsch Forschen, sondern forschend Lernen

## Kooperation von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften im Schulpraktikum



**Peter Conrady, Dr.,** Professor für deutsche Sprache und Literatur an der Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur, Theorie und Didaktik des Lesens und Schreibens, Rezeptionsforschung Schulanfang



**Dagmar Sommerfeld, Dr.,** Akademische Rätin, Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Öffnung von Schule, Integrationspädagogik, Didaktik und Methodik des Schul-Anfangsunterrichtes und Schriftspracherwerbs

Immer wieder steht die Lehrerausbildung insbesondere wegen ihrer Praxisferne in der Kritik. Die Debatten sind unerschöpflich (siehe z.B. Terhart, 2003). Mit dem Konzept des „Forschenden Lernens“ ist daher die Hoffnung verbunden, dass sich entsprechende Diskussionen konstruktiv weiterentwickeln. Studierende sollen die Möglichkeit erhalten, sich im Spannungsfeld zwischen Theorie und komplexer, mehrperspektivischer Praxis eine stabile, theoriegeleitete, argumentationssichere, berufsfeldbezogene Professionalität zu erarbeiten. Shulman verweist darauf, dass diese Fähigkeiten und Wissensbestände vor allem im Zusammenhang mit eigener unterrichtlicher Tätigkeit angeeignet werden können. Als Grundlage für eine reformierte Lehrerausbildung hebt

er hervor, dass die Kenntnis von praktischem Unterricht zentral ist, um relevante Probleme und Fragestellungen zu erfassen, mit ihnen argumentieren zu lernen sowie sie umzuwandeln und reflektieren zu können (vgl. Shulman, 1987).

Viel spricht dafür, dass ein solches Niveau beim *Forschenden Lernen* durch einen höheren Grad an Bewusstheit erzeugt wird. Auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern bezogen bedeutet das Folgendes: Die bewusste Verbindung von wissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Praxis geschieht durch „Eintauchen“ in die wissenschaftliche Praxis, das theoriegeleitete Forschen im schulischen Kontext.

## Das Forschende Lernen an der Universität Dortmund – ein Erfahrungsbericht

Im Unterschied zu manch anderen Konzepten des *Forschenden Lernens* im deutschsprachigen Raum wird in Dortmund der forschende Lernprozess der Studierenden von je einem(r) Lehrenden aus der Fachdidaktik und einem(r) Lehrenden aus der Erziehungswissenschaft angeleitet, die als sog. „TandempartnerInnen“ miteinander kooperieren (Wildt, 2005). Studierende entwickeln auf der Basis erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Elemente eigene Fragestellungen, mit denen sie im Unterrichts- und Schulalltag arbeiten und denen sie dort nachgehen.

Im Rahmen der für Nordrhein-Westfalen geltenden Lehrerprüfungsordnung aus dem Jahr 2003 wurde in Dortmund ein so genanntes „Theorie-Praxis-Modul“ für das Hauptstudium entwickelt (Quasthoff, 2004), das auf die schulischen Praktika zielt und ins-

gesamt aus sieben Elementen besteht (SWS = Semesterwochenstunden):

1. Ein vorbereitendes Seminar in Erziehungswissenschaft – 2 SWS
2. Ein vorbereitendes Seminar in Fachdidaktik (1. Fach) – 2 SWS
3. Eine anschließende 4-wöchige Praxisphase I
4. Ein Begleit-Forschungsseminar durch Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik – 3 SWS
5. Ein vorbereitendes Seminar in Fachdidaktik (2. Fach) – 2 SWS
6. Eine anschließende 4-wöchige Praxisphase II
7. Eine zweiwöchige Praxisphase im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit

Kern der Neuerung ist das Team-Teaching zwischen Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft im vierten Element. Unsere folgende Darstellung bezieht sich exemplarisch auf eine Kooperation zwischen der Fachdidaktik Deutsch und der Erziehungswissenschaft. Wir fügen hinzu, dass innerhalb der Universität Dortmund jedoch sehr unterschiedliche Varianten der Zusammenarbeit zwischen Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft erprobt und evaluiert werden.

In unserer Variante führte das dazu, dass wir nicht nur in dem einen, oben unter 4. genannten Begleitseminar kooperierten, sondern wir strukturierten die gesamte Vorbereitung, Begleitung und Auswertung des Schulpraktikums durch eine Koordination unserer Seminare zu 1, 2 und 4. Wir bemühten uns dabei darum, die identische Gruppierung von Studierenden zu erreichen.

In Anlehnung an Shulmans Vorschläge (1987) entwickelten wir für das Set unserer Veranstaltungen die unten genannten vier Schwerpunkte. Dahinter steht unsere Auffassung, dass sich das Arbeiten der Studierenden in theoriegeleiteten Praxisprojekten deswegen als sinnvoll erweisen könnte, weil sie – durch

eigene Entwicklung von Forschungsvorhaben, durch die Realisierung und die Reflexion – selbst erleben können, wie sich Theorie und Praxis sinnvoll verbindet:

- *Problemkennzeichnung:* Was hat Unterrichten und Erziehen mit Forschen zu tun?
- *Was bedeutet lernend Forschen, Forschendes Lernen?* Was bedeutet Forschendes Lernen für den Unterricht bzw. die LehrerInnenfunktionen?
- *Das Forschungsfeld Schule:* Entwicklung und Operationalisierung einer Forschungsfrage, Anwendung und Auswertung
- *Die subjektive Bedeutung Forschenden Lernens im Hinblick auf die eigene Professionalisierung*

Voraussetzung für die Umstellung der Praktika auf das Forschende Lernen war sowohl bei den Studierenden als auch bei den ExpertInnen der Schulpraxis Einsicht in den Begründungszusammenhang des Forschenden Lernens zu vermitteln. Es gelang uns, einerseits die LehrerInnen darin zu bestätigen, dass die Lehramtsstudierenden zwar vor allem von ihren MentorInnen im Praxisfeld lernen wollen (Neuweg, 1999), dass aber andererseits „für das Lernen der Studierenden diese Orientierung am Modell eines erfolgreichen Lehrers nicht ausreicht, um reflexive Kompetenzen zu erzielen, die auf Denkweisen und Inhalten der Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft basieren“ (Arens-Vosshege et al., 2005). Auf dieser Basis orientierten wir die Studierenden in unseren Seminaren v.a. darauf, systematisch zu beobachten, während sie ihr Praktikum in der Schule absolvieren. Die Ergebnisse ihrer Datenerhebungen im pädagogischen Feld wurden kontinuierlich und im Diskurs theoretisch reflektiert.

## Kooperation Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik: Ein Organisationsmodell

Normalerweise finden die Veranstaltungen zum Seminar der Erziehungswissenschaft (Element 1) und die des Seminars der Fachdidaktik im 1. Fach (Element 2) in einem Semester parallel statt, wobei die Seminare von Element 1 und 2 in eigener Verantwortung je einer Dozentin/eines Dozenten stehen. In unserem Fall waren beide jedoch schon bezogen auf das Begleitforschungsseminar (Element 4), das eigentlich erst später (während oder nach dem Praktikum) einsetzt, von uns aber bereits parallel zu den Elementen 1 und 2 durchgeführt wurde. Das Begleitforschungsseminar (Element 4) wird – wie es das Dortmunder Modell ganz generell vorsieht – gemeinsam von den DozentInnen beider Disziplinen übergreifend geplant und durchgeführt. Das Begleitforschungsseminar ist so aufgebaut, dass wir auch während der Praxisphase (also in der vorlesungsfreien Zeit) an drei Nachmittagen weitere Treffen angesetzt haben, um während dieser Zeit den PraktikantInnen Möglichkeiten für Gespräche und Unterstützung der Arbeit zu geben.

In dieser personellen Kombination, den inhaltlichen Verschränkungen und der festen Gruppe Studierender hat sich im Laufe des Semesters eine sehr arbeitsfähige kooperative Gruppe entwickelt. Wir haben für eine Kontinuität des Erfahrungszuwachses gesorgt, indem wir in die ersten beiden Sitzungen jene Studierenden eingeladen haben, die in der vorhergehenden vorlesungsfreien Zeit gerade das vierwöchige Praktikum (die Praxisphase I; Element 3) abgeschlossen hatten. Sie wurden auf diese Weise quasi zu zusätzlichen MentorInnen für die „Neuen“, sie



vermittelten ihre Erfahrungen und Kenntnisse. Im nächsten Semester werden die jetzigen Studierenden wiederum die MentorInnen für die dann „Neuen“ sein.

Inhaltlich ergab sich eine sinnvolle wechselseitige Bezugnahme durch die jeweils gewählte Thematik: Das Vorbereitungseminar der Fachdidaktik Deutsch konzentrierte sich auf Fragen der „Leseförderung in der Primarstufe“; das Seminar der Erziehungswissenschaft widmete sich Fragen des „Jahrgangsübergreifenden Lernens in der neuen, heterogenen Schuleingangsstufe von NRW“ (Hinz & Sommerfeld, 2005). Aus beiden Themenbereichen ergaben sich sinnvolle Forschungsfragen für die Studierenden. Wir orientierten darauf, dass die Studierenden solche Themen wählten, bei denen sich das Forschungsvorhaben und der selbst durchgeführte Unterricht sinnvoll verbinden ließen. Teilweise gelang es, die entwickelte Forschungsfrage so zu fassen und zu modifizieren, dass sie auch in der späteren, zweiwöchigen Praxisphase im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit (Element 7) trug.

Spannende Themen für die Primarstufe, aber auch andere Schulstufen und die außerschulischen Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit sind beispielsweise:

- Regeln und Rituale: bezogen auf Schulübergänge, Wochenbeginn, Unterrichtsbeginn; bezogen auf spezielle Fachinhalte wie Lektüre; bezogen auf unterschiedliche Institutionen wie Schulen, Jugendheime, Freizeitorganisationen, usw.
- Lese(r)förderung: bezogen auf unterschiedliche Altersgruppen, auf Familie und außerschulische Sozialisation; bezogen auf unterschiedliche Textsorten und Vorhaben; hier auch: Regeln und Rituale; Medieneinflüsse, usw.

## Beispiele aus Praktikumsberichten

Im Rahmen seines Forschungsvorhabens ist der Student Lirim Selmani der bereits mehrfach untersuchten Frage nachgegangen, ob es sich bestätigt, dass die schlechten Leistungen in der Rechtschreibung bei SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass die Erstsprache (Türkisch) kein grammatisches Geschlecht kennt. Nachdem SchülerInnen einen Aufsatz geschrieben hatten, setzte seine Analyse ein, die zu folgendem Ergebnis führte: „Im Allgemeinen aber haben die türkischsprachigen Schüler/-innen große Schwierigkeiten, die deutsche Sprache zu erlernen. Sie haben große Defizite in der Klein- und Großschreibung, Interpunktion und im Satzbau. Hinzu kommt die Artikelverwendung im Deutschen, die die meisten Schüler/-innen als größtes und nahezu unlösbares Problem betrachten. Die Gründe für diese sprachlichen Defizite liegen nicht nur in der Interdifferenzialität der Erst- und Zweitsprache. Verstärkt werden diese Defizite durch soziale Komponenten, die ich kurz schildern werde [...]“.

Wichtig ist hier, dass die ursprünglich rein auf Grammatik konzentrierte Forschungsfrage zur Erweiterung des Verständnishorizonts des Studierenden geführt hat. So endet sein Praktikumsbericht auch mit Hinweisen auf zusätzliche Literatur, die für die eigene spätere Arbeit in der Praxis hilfreich sein kann.

Die anfängliche Fragestellung, die sich eher schlicht anhörte, birgt jedoch die Möglichkeit in sich,

- a) dass die subjektive Problemsicht eine fachwissenschaftliche Fundierung erhält,
- b) dass Erfahrungen mit konkretem Sprachgebrauch analysiert wurden,

- c) dass die Unterrichtsrealität und eigene Unterrichtspraxis reflektiert wurden,
- d) dass die sozial-pädagogischen Dimensionen von Lernen für den Studierenden relevant wurden,
- e) dass er auf Sprachverwendung in verschiedenen Institutionen (Schule, Kindergarten, Kinder- und Jugendarbeit), in Familie und Freizeit aufmerksam wurde.

Die Studentin Birka Borawski erarbeitete während des von ihr durchgeführten Unterrichtsprojekts mit den Kindern ein Kinderbuch. Die Vorbereitungen basierten auf der bereits bekannten Idee „Zum Lesen verlocken“ (Conrady, 2003). Hier zeigt sich, dass der Erfolg des Forschenden Lernens da besonders groß ist, wo sich das eigene Unterrichtsprojekt mit der Forschungsfrage verbindet. Sie lautete: Fördert das Lesen von Kinderbüchern im Unterricht die Lesemotivation der Kinder? Um dieser Frage nachzugehen, entwickelte sie auf der Basis entsprechender Literatur einen eigenen, von ihr modifizierten Fragebogen, den sie vor und nach dem Unterrichtsvorhaben „Kinderbuch im Unterricht“ eingesetzt hat. Ein Ergebnis: „Die Veränderung hinsichtlich der Lesemotivation, die sich nach dem Unterrichtsprojekt zeigt, spiegelt sich besonders deutlich in der Frage nach dem Freizeitverhalten wider. Während im ersten Fragebogen das Lesen überhaupt nicht genannt wurde, so wurde es bei der zweiten Befragung neben Fußball und Spielen punktgleich an erster Stelle genannt [...]. Dies führte auch dazu, dass die Kinder angaben, nun mehr in ihrer Freizeit zu lesen.“

In der Auswertung ging die Studentin sehr vorsichtig mit der Frage der Verallgemeinerung um. Auch hier wird deutlich, wie – ausgehend von einer scheinbar simplen Fragestellung – über die konkrete Arbeit

nachweisbar die Reflexion angeregt werden kann und Untersuchungsergebnisse bedeutungsvoll werden können. Die einschlägige Literatur wird plötzlich wichtig, und aus einer differenzierenden Sichtweise folgen neue Gesichtspunkte für die Vorbereitung des eigenen Unterrichts.

Unsere seminarinternen Evaluationen haben gezeigt, dass Studierende sich nach anfänglicher Zurückhaltung bei der Entwicklung und Bearbeitung einer Forschungsfrage sehr positiv über den eigenen Lern-Entwicklungsprozess äußerten. Sie bestätigten, dass sie mit der neuen Rollenübernahme in der Schule zunächst wissen wollten, wie es ihnen gelingt, guten Unterricht zu gestalten, wie sie die Aufmerksamkeit der SchülerInnen erreichen können und wie Ruhe und Konzentration herzustellen sind. „Solche Fragen sind verständlich und legitim“ (Alheit, 2001, S. 1). Wir nahmen sie ernst und griffen sie auf. „Aber sie ignorieren ein Problem. Sie gehen davon aus, dass die pädagogische Wirklichkeit etwas ‚Stabiles‘ und ‚Konstantes‘ sei, auf das man sich sozusagen technisch vorbereiten könne. Genau das ist sie aber nicht. Das pädagogische Feld ist etwas Fließendes, in kontinuierlicher Veränderung Begriffenes“ (ebd.). Auch das erfuhren die zukünftigen LehrerInnen in forschenden Lernprozessen.

## Fazit

Die Lehrerbildung ist bisher durch eine Abschottung zwischen Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft gekennzeichnet, wodurch die Qualitätssteigerung im Hinblick auf Kompetenzen der AbsolventInnen beeinträchtigt wird: Denn nach allem, was wir aus professionstheoretischer Perspektive über die Lehrerbildung wissen, ist eine Verbindung von „content knowledge“ (dem Fachinhalts-



wissen), von „curricular knowledge“ (dem Schulstoff-Wissen) und dem „pedagogical knowledge“ (dem fachunspezifischen pädagogischen Wissen) notwendig; es mündet dann in eine einheitliche Basis für Lehrerverhalten, nämlich das „pedagogical content knowledge“ (Shulman, 1986). Wir meinen, dass in allen Ausbildungsphasen – und zwar von der ersten Phase an – die kognitive Transformation von Wissensbeständen der unterschiedlichen Teilbereiche gefördert und eine Synthetisierung unterstützt werden muss. Hierzu gehört die Einsicht, dass metakognitives Wissen über diese Prozesse nicht von allein entsteht, sondern systematisch entwickelt und angeeignet werden muss. Daher erscheint die Koppelung der Kooperation von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft mit dem „reflexiven“ oder „Forschenden Lernen“ ein geeignetes Instrument der Lehrerbildung zu sein.

## Literatur

Alheit, P. (2001). Neugier, Beobachtung, Praxis-Forschendes Lernen als Methode erziehungswissenschaftlichen Studierens. Vortrag auf der Fachtagung „Erfahrung mit Methode“ im April 2001 an der Universität Bielefeld. Unveröff. Manuskript.

Arens-Voshege, B., Koch-Priewe, B., Kovermann, B., Roters, B., Schneider R. & Sommerfeld, D. (2005). Reader zum Forschenden Lernen (TPM) Band 1: Hochschuldidaktische Konzeptionen zum Forschenden Lernen: Das Dortmunder Modell. Eine Handreichung (Reader) für Hochschullehrende,

Studierende sowie interessierte Lehrerinnen und Lehrer. Universität Dortmund.

- Conrady, P. (2003). Zum Lesen verlocken. Unterrichtserarbeitungen für die Grundschule. Würzburg: Arena Verlag.
- Hinz, R. & Sommerfeld, D. (2005). Jahrgangsübergreifende Klassen. In R. Christiani (Hrsg.), Schuleingangsphase neu gestalten (S. 165–185). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Neuweg, G.H. (1999). Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung. Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. Erziehung und Unterricht, 149, 363–372.
- Quasthoff, U. (2004). Neue Wege in der Lehrerinnenausbildung in Nordrhein-Westfalen. Das Dortmunder Modell gestufter Studiengänge in der Lehrerbildung. Charakteristik und Besonderheiten des Dortmunder Modells, [www/gruene.landtag.nrw.de/archiv](http://www.gruene.landtag.nrw.de/archiv) (14–1-2006).
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15, 4–14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57 (1), 1–22.
- Terhart, E. (2003). Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. Journal für LehrerInnenbildung, 3 (3), 8–19.
- Wildt, J. (2005). Der Blick über den Tellerrand: Fachübergreifende Lehr- und Studienangebote. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten, E1 E 1.1, (S. 1–16) Berlin: Raabe Verlag.

Kontaktadressen:

[peter.conrady@uni-dortmund.de](mailto:peter.conrady@uni-dortmund.de)

[dsommerfeld@fb12.uni-dortmund.de](mailto:dsommerfeld@fb12.uni-dortmund.de)